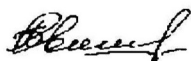


0- 779875

*На правах рукописи*



**БЕЛИКОВА Светлана Сергеевна**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА:  
СОСТОЯНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ  
ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ  
СПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА**

**Специальность 22.00.06 – социология культуры,  
духовной жизни (социологические науки)**

**АВТОРЕФЕРАТ**

**диссертации на соискание ученой степени  
кандидата социологических наук**

**Ростов-на-Дону – 2009**

Работа выполнена в ГОУ ВПО  
«Южно-Российский  
государственный технический университет  
(Новочеркасский политехнический институт)»  
на кафедре «Социология и психология»

**Научный руководитель:**  
доктор социологических наук, доцент  
**Чистяков Анатолий Васильевич**

**Официальные оппоненты:**  
доктор педагогических наук, профессор  
**Власова Татьяна Ивановна**

доктор социологических наук, профессор  
**Чеботарев Юрий Александрович**

**Ведущая организация:**  
ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»

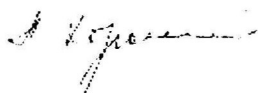
Защита состоится «21» декабря 2009 г. в 11.00. часов на заседании диссертационного совета Д 212.208.19 по социологическим наукам при ФГОУ ВПО «Южный Федеральный университет» по адресу: 344082, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 33, ауд. 202.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Педагогического института ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет» по адресу: г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 33

Автореферат разослан «21» ноября 2009 г.



Ученый секретарь  
диссертационного совета



Л.Я. Хоронько

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** Совершенно очевидно, что по мере развития постиндустриальной, информационной цивилизации, в связи с переосмыслением человечеством в целом систем ценностей, во многом определяющих целевые установки развития, существенно меняется и значение систем образования. Собственно само образование из средства модернизации превращается в самостоятельную социальную сферу, становится важнейшим элементом развития модальных ресурсов для отдельной страны и мирового сообщества в целом<sup>1</sup>.

Такой пересмотр основной предназначенности образования не только корректирует ее содержательную составляющую, но и меняет функциональную направленность – от воспроизводящей («воспроизводящее образование») до социально-производящей, инновационной («инновационное образование»). Согласно ст. 2 Закона РФ «Об образовании» оно ориентировано на «свободное развитие человека, на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста», что подчеркнуто в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года.

С другой стороны, современный этап общественного развития предъявляет новые требования к интеллектуальному творчеству, раскрывающему свой потенциал в условиях инновационного преобразования социального мира. Серьезные изменения претерпевают не только социальные взаимодействия в сфере культуры и духовной жизни, но и сами условия создания и воспроизводства результатов интеллектуальной деятельности. Меняющийся социальный контекст теоретического знания, динамизм процессов глобализации и информатизации, растущий примат материальных потребностей и интересов людей над духовной сущностью человека обостряют потребность в пересмотре ценностно-смысловых приоритетов интеллектуального творчества. Само же творчество становится востребованным социальным качеством специалиста, выпускаемого системой высшего образования.

Следовательно, приоритетной задачей образования является развитие и формирование у человека таких способностей, которые позволили бы ему не только комфортно адаптироваться к быстро изменяющимся социальным условиям, но и создавать новое социальное пространство. Таким образом, творческие потенции человека непосредственно связываются с его инновационными способностями. Впервые такая констатация принципиально новых задач образования прозвучала в Докладе Римскому клубу «Нет пределов обучению».

---

<sup>1</sup> Формирование общества, основанного на знаниях. М., 2003. С. 4.

Тогда же появился новый термин «инновационное обучение» – как обучение, стимулирующее инновационные изменения в культуре и социальной среде, как реакция на проблемные ситуации, возникающие в жизни человека или общества.

Инновационное сознание профессионалов дает возможность соответствовать постоянным изменениям в сфере труда, которые выражаются в усложнении профессиональных задач, требующих творческого подхода к их решению, в исчезновении исчерпавших себя профессий и постоянном порождении новых, в необходимости уметь конструктивно работать в коллективе и с коллективом. По сути дела здесь лежат истоки идей непрерывного образования, что меняет требования к творческой составляющей существующих образовательных систем.

Образование, являясь ведущим институтом социализации, призвано обеспечить процесс качественного преобразования личности. Однако мотивационно-смысловая составляющая образовательных средств развития личности, которая лежит в основе творчества, практически не представлена не только в действующих общепрофессиональных программах российского образования, но и в их модифицируемых вариантах. Таким образом, индивидуальная составляющая профессионального образования формируется стихийно, а имеющийся опыт реализации экспериментальных программ, ориентированных на личностное развитие, не обобщается до уровня инновационно-внедренческих разработок.

Инновации и творчество достаточно тесно соприкасаются в современной жизни. Однако очевидно, что между ними нельзя ставить знака равенства как на уровне систем, так и на личностном уровне. Между тем динамика изменений условий, в которых происходит самореализация молодого специалиста, убедительно свидетельствует о взаимопереплетении творчества и инноваций в профессиональной культуре. Насколько образовательное пространство вуза сегодня способно решать проблему формирования этих качеств профессиональной культуры?

Именно этот спектр проблем в парадигмальной трансформации образования изучен менее всего. В этой связи тема данной диссертации является актуальной, значимой не только в теоретическом плане, но и для практики реализации поставленных целей и задач.

**Степень научной разработанности темы.** Сложность анализа степени разработанности темы заключается не в скудности начального материала (совсем наоборот), а в переплетении достаточно самостоятельных предметных и проблемных областей исследования. С одной стороны, – это проблемы, связанные с трансформацией образования, с другой, – проблемы формирования творческой индивиду-



альности личности. И те и другие переплетаются с проблематикой инноваций как способа трансформации общества и образования.

Что касается образования, то в отечественной науке давно сложилась традиция институционального подхода, когда в центре исследовательской практики находился социальный институт образования с его социальными функциями, степенью взаимодействия с социальной структурой общества и определением роли общественных структур в его развитии. В последнее время социология все большее внимание уделяет и изучению эффективности разных образовательных систем, представляющих многовариантность мировоззренческих представлений как социальных групп и общества в целом, так и отдельных личностей. Разнохарактерную палитру точек зрения и парадигмального их оформления в теории представляют труды российских теоретиков в области социально-гуманитарного знания, таких, как Т. Гвишиани, В.И. Добреньков, О. Долженко, Г. Зборовский, В. Зыков, А. Здравомыслов, В. Кемеров, Д. Константиновский, А. Кравченко, В. Левашов, В. Мансуров, В. Новиков, Г. Осипов, М. Руткевич, Ж. Тощенко, Ф. Филиппов, В. Ядов и др. Авторы, в той или иной степени, выявляли как социокультурный компонент образовательных систем, так и социальные тенденции, детерминирующие развитие системы профессионального образования, особенности ценностных ориентаций и образовательных потребностей молодежи, факторы ее социализации.

Исследование функционирования систем образования как объектов системного анализа и управления, социальное моделирование развития системы образования в целом, развитие профессионального образования в социально-культурном контексте – далеко не полный перечень проблематики трансформации образования<sup>1</sup>.

С точки зрения целевой задачи исследования особое значение имеет новый подход к проблеме содержания образования как процесса «учения», выступающего видом социально-культурной деятельности, обоснованный В. Нечаевым. Социально-культурный подход во взаимодействии с социо-коммуникативным, предложенным автором, дает возможность проследить динамику сферы образования, характер

---

<sup>1</sup> См.: Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Дубна: «Феникс +», 2001; Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика: Учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2003; Долженко О. Очерки по философии образования. М., 1995; Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. М.: Инфра-М, 2003; Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002; Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург: УГПУ, 2000; Зыков В.В. Социальный институт профессионального образования и регион. Тюмень: ТГУ, 2001; Инновации в системе образования / Под ред. В.Г. Новикова. СПб.: ООО «СПб СРП «Павел» ВОГ, 2002; Константиновский Д.Л. Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. Профессиональные ориентации российских старшеклассников 90-х годов: планы и их реализация. М.: Центр социологии образования РАО, 2000; Сорокина И. Д. Образование в современном мире. Социологический анализ. М., 2004.

качественного взаимовлияния сферы образования с другими сферами общественной жизни<sup>1</sup>.

Если же говорить о проблемном поле, близком к задачам предлагаемого исследования, то в этой связи необходимо учитывать, что изучение образовательного пространства как пространства, порождающего специалиста с высоким потенциалом интеллектуального творчества, ориентированного на инновационный характер профессиональной деятельности, подготовлено наличием научных достижений и разработок различных направлений социально-гуманитарной мысли:

– общих проблем культуры и социокультурных процессов (В.П. Бранский, З.Т. Голенкова, Л.Г. Ионин, М.С. Каган, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Н.И. Лапин, В.С. Степин, Ж.Т. Тощенко, А.Д. Урсул и др.)<sup>2</sup>;

– социальной инноватики (инновационных систем и инновационной деятельности) (К.Г. Барбакова, И.В. Бестужев-Лада, Г.И. Герасимов, И.И. Глущенко, В.С. Дудченко, Л.В. Илюхина, Ю.А. Карпова, А.Л. Маршак, А.И. Пригожин и др.)<sup>3</sup>;

– специфике интеллектуального творчества (Г.С. Альтшуллер, Д.Б. Богоявленская, Ю.А. Карпова, И. Пригожин, Н. Роджерс, Л.В. Яценко и др.)<sup>4</sup>;

---

<sup>1</sup> Нечаев В.Я. Социология образования. М.: МГУ, 1992.

<sup>2</sup> См.: Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. СПб.: Политехника, 2001; Голенкова З.Т. Общая социология. М.: Гардарики, 2005; Ионин Л.Г. Социология в Обществе знаний: от эпохи модерна к информационному обществу. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007; Каган М.С. Философия культуры / Акад. гуманитар. наук и др. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996; Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М.: Наука, 1994; Лапин Н.И. Модернизация базовых ценностей россиян // Социол. исслед. 1996. № 5. С. 3–23; Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2003; Тощенко Ж.Т. Парадоксальный человек. М.: Гардарики, 2001; Урсул А.Д. На пути к модели образования XXI века // Синергетика и учебный процесс. М., 1999.

<sup>3</sup> См.: Барбакова К.Г. Инновационная модель формирования научно-образовательного пространства вуза // Правовые, экономические, социокультурные проблемы. Вып. 4. Тюмень: ТГИМЭУП, 2004. С. 38–43; Бестужев-Лада И.В. Прогнозное обоснование социальных нововведений / Рос. АН. Ин-т социол. М.: Наука, 1993; Герасимов Г.И., Илюхина Л.В. Образование: парадигмальный плюрализм и инновации (Опыт социально-философского анализа). Ростов н/Д, 2005; Глущенко И.И. Система стратегического управления инновационной деятельностью. ООО НГЦ «Крылья», 2006; Дудченко В.С. Основы инновационной методологии. М., 1996; Карпова Ю.А. Введение в социологию инноватики. СПб.: Питер, 2004; Маршак А.Л. Социология инноватики как прикладная наука: к постановке вопроса. Интеллектуальный ресурс как важнейший фактор правления отечественной промышленностью / Сб. ст. М., 1996; Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. М., 1989.

<sup>4</sup> См.: Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. М.: Сов. радио, 1979; Богоявленская Д. Б. Проблемы творчества и одаренности: Логика и история // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997; Карпова Ю.А. Указ. соч.; Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986; Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. № 1; Яценко Л.В. Философские основания теории творчества и эвристики // Современные проблемы теории творчества. М., 1992.

– парадигмальной трансформации образовательных систем (А.Г. Асмолов, В.Ф. Взятышев, В.В. Гаврилюк, Б.С. Гершунский, Э.Д. Днепров, Г.Е. Зборовский, Ю.Н. Кулюткин, Л.И. Романкова, В.Е. Шукшунов и др.)<sup>1</sup>;

– управления образовательными системами (Г.А. Балыхин, Н.В. Коноплина, В.Ю. Кричевский, В.Г. Новиков, Т.И. Шамова и др.)<sup>2</sup>.

Таким образом, анализ степени разработанности проблемы позволил убедиться в значительном внимании к ней, поскольку достаточно широк диапазон исследовательских работ, представляющих интересы ученых целого ряда научных направлений. Вместе с тем задача выявления и раскрытия социокультурных факторов образовательного пространства как пространства становления интеллектуального творчества и инновационной способности в системе высшего профессионального образования решена в недостаточной степени и требует, в первую очередь, своей углубленной разработки на основе современных философских, социологических, социально-управленческих положений, что определило выбор темы диссертационного исследования.

**Цель исследования** заключается в том, чтобы изучить состояние образовательного пространства современного российского вуза и выявить его социокультурный потенциал в обеспечении формирования творческой способности специалиста.

Поставленная цель выдвигает иерархию **исследовательских задач**, среди которых:

– обозначить социокультурную обусловленность становления новой образовательной парадигмы;

– выявить социокультурный потенциал образовательного пространства как пространства становления профессиональной культуры специалиста;

---

<sup>1</sup> Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1; Гаврилюк В.В. Социология образования: Учеб. пособие. Тюмень: Изд-во ТГУ, 2003; Гершунский Б.С. Философия образования. М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Изд-во «Флинта», 1998; Днепров Э.Д. Образование в жерновах антисоциальной политики. М.: Ин-т новых образовательных систем, 2005; Зборовский Г.Е. Указ. соч.; Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. СПб.: СПбГУМП, 2001; Шукшунов В.Е., Взятышев В.Ф., Романкова Л.И. Инновационное образование: идеи, принципы, модели. М., 1996.

<sup>2</sup> Балыхин Г.А. Управление развитием образования. Организационно-экономический аспект. М.: Экономика, 2003; Коноплина Н.В. Системно-целевое управление развитием педагогического вуза: Дис. ... д-ра пед. наук. Сургут, 2000; Кричевский В.Ю. Очерки истории и теории управления образованием. СПб.: Изд-во СПбГУПМ, 2001; Новиков В.Г. Система образования как объект социального управления. Тюмень: Изд-во «Вектор Бук», 2003; Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для вузов / Под ред. Т.И. Шамовой. М.: ВЛАДОС, 2002.

– определить творческую как качественную характеристику профессиональной культуры современного специалиста;

– показать социокультурную динамику образовательного пространства вуза в ее движении от культуровоспроизводящей к культуротворческой деятельности;

– обосновать индивидуализацию культурно-образовательных траекторий в качестве условия формирования творческой способности специалиста;

– охарактеризовать инновационное управление как социальный гарант формирования творчества как характерной черты профессиональной культуры.

**Объектом исследования** является образовательное пространство вуза в процессе его парадигмальной трансформации.

**Предмет исследования** – социокультурный потенциал образовательного пространства вуза как условия формирования творческой способности специалиста.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составляют социокультурный, структурно-функциональный и ценностно-деятельностный подходы. Диссертационное исследование базируется на фундаментальных положениях классиков философии, социологии, педагогики и психологии, определивших статус систем образования в социальных структурах общества; в первую очередь на положениях о роли социальных фактов в познании явлений общественной жизни (Э. Дюркгейм); о значимости субъективного начала в социальных процессах и возможности формирования способности человека к инновационной деятельности в процессе его обучаемости (П. Штомпка); о культурной системе как совокупности «исторического опыта» (идей, ценностей), обеспечивающих функцию поддержания образцов (Т. Парсонс).

В своей теоретической основе исследование опиралось на предложенное В.Я. Нечаевым сочетание исследовательских возможностей социокультурного и социокоммуникативного подходов, концепцию «инновационной активности» Ю.А. Карповой. При операционализации основных понятий исследования и моделировании его теоретического концепта в социологическом дискурсе были использованы принципы, содержащиеся в работах Г.Е. Зборовского и А.М. Осипова.

**Эмпирическая база исследования** включает:

– информационно-аналитические материалы Минобразования РФ, Госкомстата РФ, исследования Фонда поддержки инновационных программ «Социальная инноватика»;

– данные социологического исследования коллективов ИСПИ РАН, ИС РАН, ИКСИ РАН, проводимых в 2000 – 2009 гг.;

– материалы авторского исследования в вузах г. Шахты и Новочеркасска с привлечением данных по вузам Ростовской области.

**Научная новизна** исследования выражается в следующих результатах:

- обозначена социокультурная обусловленность становления новой образовательной парадигмы, обеспечивающей переход от теоретизма знаниево-информационного типа образования к методологизму и познавательному характеру развивающего и развивающегося образования;

- выявлен социокультурный потенциал образовательного пространства как пространства становления профессиональной культуры специалиста в его социологической интерпретации;

- определена содержательная составляющая творчесткости и социального механизма ее формирования как качественной характеристики профессиональной культуры современного специалиста;

- показана социокультурная динамика образовательного пространства вуза в ее процессуальной направленности перехода от культуровоспроизводящей к культуротворческой деятельности;

- обоснована потребность в индивидуализации культурно-образовательных траекторий в качестве условия формирования творческой способности специалиста и проанализирована степень готовности различных компонентов образовательного пространства вуза к обеспечению условий удовлетворения такой потребности;

- охарактеризовано инновационное управление в его способности стать социальным гарантом формирования творчества как характерной черты профессиональной культуры.

#### **Основные положения, выносимые на защиту.**

1. Современное состояние образования характеризуется как процесс парадигмальной трансформации, который должен стать основанием политики модернизации российской системы высшего профессионального образования. Образовательные парадигмы, которые определяются общественно организованной формой удовлетворения потребности в образовании, в свою очередь задают ориентацию образовательных систем на совершенно определенное содержание, цели и формы образовательного процесса.

Однако процесс модернизации высшего образования в большей степени сосредоточен не на изменении системных принципов организации образования, а на решении тактических задач, связанных с формопреобразованиями, преимущественно согласно принципам Болонского соглашения. Между тем системообразующим признаком, сохраняющим качественное своеобразие нарождающейся парадигмы, является инновационность как основной способ ее утверждения и развития. Парадигмальный переход в образовании может быть оптимизирован, если процесс модернизации российской системы образования приобретет характер легитимации инновационной деятельно-

сти, перевода «спонтанности творчества» в прогнозируемые и управляемые инновации.

2.Парадигмальная трансформация современного образования ориентирована: с одной стороны, – на развитие интеллектуального творчества каждого субъекта образовательной деятельности как способности к созданию качественно нового социального пространства, с другой, – на формирование самого социального пространства в его культурно-образовательном варианте как пространства, обладающего социокультурным потенциалом развития и ресурсом удовлетворения многообразия индивидуальных образовательных траекторий. Такая дуальность сущности культурно-образовательного пространства фокусируется на целостности гуманитарно-ориентированной модели специалиста с принципиально иной профессиональной культурой, базовым элементом которой является творчество и инновационный потенциал. Гуманитарно-ориентированная модель *специалиста*, в ее социокультурных параметрах, становится не только основанием для определения *его* соответствия динамично изменяющимся потребностям общества (т. е. мерилom качества образования, а не подготовки специалиста), но и организующими ориентирами культурно-образовательного пространства в высшей профессиональной школе.

3. Новые тенденции проявления социокультурной миссии высшей школы естественным образом диктуют потребность в уточнении конечного результата образовательной деятельности, которая оформляется таким образом, что на смену «подготовке специалиста» приходит «целенаправленное содействие становлению образованного человека – человека с высокой профессиональной культурой». Профессиональная культура современного специалиста новой формации, воплощающего интеллектуальный и культурный потенциал, может приобретать новое качество благодаря *творческой* как специального социального качества и, одновременно, социального механизма, изменяющих не только профессионально-личностные качества человека, но и условия его существования. Идентификация и самоактуализация как компоненты социального механизма определяют мотивационный центр творчества и превращают процесс творчества в инновационный, становятся условием и результатом развития личности в образовательном пространстве.

4. Высшее образование, сохраняющее еще преимущественно сложившуюся сциентически-технократическую форму, в процессе своей социокультурной модернизации способно приобретать культуросообразный характер. Только в таком случае культуросообразность можно рассматривать как устойчивую тенденцию развития образовательной деятельности и профессионально-педагогического мышления. Это принципиально меняет содержание, способ и средства обра-



зовательной деятельности, обеспечивая ее переход на одновременное решение двух задач социокультурного характера: первая – переводит процесс обучения в собственно познающий, образовательный процесс, обеспечивая соответствующее принципиально новое его качество; вторая – субъективирует образовательное пространство, создавая потребность в проявлении социальной позиции действенного актора образовательного процесса. В образовательном пространстве наряду с *воспроизводством* процессов, происходивших, происходящих и ожидаемых в культуре, происходит изменение и *превращение этого пространства в культурно-образовательное пространство инновационного типа, создающего возможность и потребность в культуропроизводящей деятельности.*

5. Становление и развитие творческой в образовательном пространстве возможно только при создании условий индивидуализации образовательных траекторий для каждого из субъектов образовательного процесса (студент, преподаватель, управленец) при соблюдении целостности самого образовательного пространства. В настоящее время имеющееся образовательное пространство не всегда способно выполнить роль интегратора социокультурных усилий разных социальных субъектов образовательного процесса. Наличие различных социально-педагогических укладов, размежевание учебной и воспитательной компоненты, растущие разрывы мотивационной составляющей образовательной деятельности – это реально действующие факторы дезинтеграции образовательного пространства. Низкая степень готовности преподавателей и студентов к образовательно-творческой деятельности, отсутствие взаимопонимания между ведущими субъектами образовательной деятельности предопределяют невысокий инновационный потенциал образовательного процесса. В то же время мотивация преподавательской деятельности и мотивы получения образования студентами содержат потенциал преодоления доминирующих особенностей профессионально-педагогической культуры преподавателей и поведенческой направленности студентов.

6. Гарантом образовательного пространства, формирующего творческие способности специалиста и пространство творчества, становится проектное управление образованием, которое предполагает формирование коллективного субъекта инновации как субъекта управления. Возможным социальным механизмом решения этой проблемы выступает управленческая культура, реализуемая в модели «организационного обучения», которое по существу своему организуется по алгоритму самореализации личности на всех этапах инновационного управления – от проблематизации и постановки задач до выполнения решений в практической деятельности. Такая управленческая система не только выступает в качестве гаранта образова-

тельного пространства, формирующего творческие способности специалиста, но и сама становится пространством творчества.

**Теоретическая и практическая значимость исследования** заключается в самой постановке исследовательской проблемы и формулировании концепции организации образовательного пространства вуза как социокультурного потенциала формирования творческой способности специалиста. Содержательные стороны предлагаемой концепции могут быть использованы при проектировании и реализации программ создания культурно-образовательного пространства вуза, способного к обеспечению подготовки специалиста новой формации.

В работе обоснованы предложения по обеспечению содержательной и организационной базы инновационного управления в образовании, которые могут составить основание для проектирования инновационной деятельности, обеспечивающей парадигмальный переход в образовании, как деятельности по реализации инновационного потенциала образовательного пространства в качестве условия формирования творчества как черты профессиональной культуры специалиста.

Выводы и положения диссертации могут быть использованы при разработке учебно-методических комплексов нового поколения, обеспечивающих процесс преподавания курсов по общей социологии, социологии образования и социальной инноватике, как для студенческой аудитории, так и для чтения аналогичных курсов в системе подготовки и переподготовки специалистов

**Апробация работы.** Основные положения, выводы и рекомендации, полученные в ходе исследования, докладывались и обсуждались на научных конференциях:

- на 8-й (25-27 марта 2008 г.) и 9-й (24-26 марта 2009 г.) Международных научно-практических конференциях «Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете», г. Санкт-Петербург;

- на II Международной научно-практической конференции «Перспективы развития систем среднего и высшего профессионального образования в современном обществе», октябрь 2009 г., г. Пенза;

- на IV Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика современного образования в России», октябрь 2009 г., г. Пенза;

- на III Всероссийском социологическом конгрессе, 2008 г., г. Москва;

- на Всероссийской социологической конференции «Образование и общество» 20–22 октября 2009 г., г. Москва;

- на Всероссийской научно-практической конференции «Наука в современном обществе: состояние и тенденции развития» 23–24 апреля 2009, г. Шахты;



– на межвузовских и региональных научно-практических конференциях в 2005–2009 гг. в г. Ростов н/Д, г. Шахты.

Материалы и результаты диссертационной работы представлены в 16 научных работах (в том числе одна (0,7 п.л.) – в изданиях, упомянутых в списке ВАК) общим объемом 3,64 п.л.

**Структура работы.** Диссертация состоит из введения, двух глав по три параграфа в каждой, заключения, приложения и списка литературы.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** обосновывается актуальность выбранной темы, характеризуется степень ее разработанности, формируются цель и задачи, определяются объект и предмет исследования, теоретико-методологическая и эмпирическая база, раскрывается научная новизна, формулируются положения, выносимые на защиту, отмечается теоретическая и практическая значимость диссертации и ее апробация.

В **первой главе «Теоретико-методологические основания исследования процессов формирования творчества как социальной характеристики специалиста»**, исходя из представления о полипарадигмальности образовательной действительности и с учетом политики модернизации системы высшего профессионального образования, обосновывается социокультурная обусловленность становления новой образовательной парадигмы, которая рождает потребность в принципиально иной форме организации образовательного пространства высшей школы и определяет потребность изменения содержания профессиональной культуры будущего специалиста.

В **параграфе 1.1. «Социокультурная обусловленность становления новой образовательной парадигмы»** диссертант привлекает внимание к тому, что утверждение о том, что будущее государства зависит от того, насколько *эффективно* будет *функционировать* система образования, стало во многом аксиоматическим, но весьма поразному понимаемым и воплощаемым в социальных практиках. Дело заключается как в множественности подходов к определению эффективности высшего образования, так и в неоднозначности понимания путей преодоления режима его функционирования (в форме простого воспроизводства) при помощи использования инновационного импульса развития.

С этой точки зрения в диссертации отмечается, что, характеризуя будущее общество как общество знания, с чем солидарна большая часть исследователей образовательной проблематики, отмечая меняющийся характер самого знания и сущностные изменения места и роли его основного носителя – человека, исследователи приходят к

принципиально разным выводам о требованиях к функциональному предназначению института образования. С одной стороны, он наполняется прагматическим содержанием и ориентацией на «экономическую состоятельность» (отсюда – образовательные услуги), с другой, – он приобретает характер воспроизводства человеческого капитала (отсюда – образовательная потребность) с позиций выполнения своей социетальной предназначенности – быть пространством моделирования будущего. Последнее, по мнению диссертанта, наиболее полно воплощает специфику развития образования в условиях трансформации российского общества.

Многообразие социально-образовательных практик при отсутствии содержательного вектора преобразований неизбежно усиливает кризисную составляющую и способствует проявлению такой характеристики системы образования, как полипарадигмальность. В связи с этим в диссертации рассматриваются особенности парадигмального подхода к анализу современного состояния образования. В частности, отмечается, что философия образования рассматривает такой подход как наиболее адекватный для обозначения культурно-исторических типов педагогического мышления и практики. А поскольку каждая эпоха обладает особенной картиной мира и определяет в зависимости от общемировоззренческих представлений место человека в нем, то образовательная парадигма всецело зависит как от картины мира, так и от способа ее освоения. Другими словами, применительно к образованию выбор той или иной парадигмы связан с обозначением обобщенных ее моделей и структур.

Диссертант обращает внимание на то, что, несмотря на разность подходов в понимании новой образовательной парадигмы, к условиям, рождающим потребность в становлении пространства интеллектуального творчества в контексте инновационных процессов российской высшей школы, можно отнести следующие:

- объективную необходимость актуализации интеллектуального творчества в различных видах деятельности, так как экстенсивный путь развития российского общества, в том числе и системы образования, исчерпан;

- потребность в переосмыслении знаниевой парадигмы, господствующей на постсоветском образовательном пространстве, и принятие парадигмы, основывающейся на развитии творческой деятельности, способствующей как созданию объекта инноваций, так и преобразованию самого субъекта деятельности;

- необходимость ценностно-смыслового согласования потребности творческой самоактуализации в сфере интеллектуальной деятельности и ответственности за результаты профессионального творчества будущих специалистов. (С.В. Скифский)

По мнению диссертанта, для того, чтобы реализовать в полной мере эти потребности, российское высшее образование должно вернуться к пониманию своего особого статуса как социально-культурного явления, на долю которого выпадают две традиционно сложившиеся и частично утраченные роли: первая – классическая, связанная с подготовкой современного специалиста, способного работать в условиях динамичного принятия нестандартных решений; вторая – человекотворящая, которая не менее важна, чем первая, особенно в связи с усилением противоречивости национального сознания, ростом разрушительных тенденций, отрицающих самобытность и смысл отечественной культуры и истории, резким социальным расслоением общества. Именно образование, понимаемое как социокультурный феномен, предлагает в качестве обязательных целевых слагаемых профессиональный и человекотворящий аспекты.

В таком случае относительно социального института образования проблема модернизации приобретает характер социокультурной модернизации, которая выдвигает ряд условий. Одним из основных, по мнению диссертанта, является необходимость учитывать то, что в процессе социокультурной трансформации нельзя фрагментировать парадигмальный переход образования как системы, ибо только система в целом проявляет свое качественное отличие, которое не может быть представлено каким-нибудь из компонентов, взятым отдельно. Это вызывает необходимость выявить системообразующий признак, задающий характер изменения всей системы в целом. По всей вероятности, в качестве такового может выступать инновационность – как принцип функционирования и развития системы.

В диссертации обосновывается положение о том, что инновационность и должна стать той качественной характеристикой трансформации образования, которая может обеспечить динамику парадигмального перехода системы образования, при условии, что именно она будет реально определять базовые элементы образовательной политики. В таком случае сам парадигмальный переход в образовании выступает как легитимация инновационной деятельности, перевод спонтанности в прогнозируемые и управляемые инновации.

Инновационная деятельность, с позиции ряда исследователей, справедливо определяется как метадеятельность (деятельность как способ обеспечения характера других деятельностей), направленная на преобразование всего комплекса личностных средств субъекта, обеспечивающих не только адаптацию к быстро меняющейся социальной и профессиональной реальности, но и возможность воздействия на нее. Такая характеристика инновации содержательно сближает ее с творческим процессом как процессом преобразования образовательной реальности.

В параграфе 1.2. *«Социокультурный потенциал образовательного пространства как пространства становления профессиональной культуры специалиста»* диссертант исходит из того, что современные исследования подчеркивают необходимость развития интеллектуального творчества каждого субъекта деятельности для создания качественно нового социального пространства. В то же время становится все более очевидным, что само социальное пространство – это необходимое условие обретения личностью индивидуальной траектории развития. В этом и заключается дуальный характер места и роли социального пространства и его частного случая в виде культурно-образовательного пространства.

Диссертант солидаризируется с точкой зрения, которая свидетельствует, что система образования в России уже не может ограничиваться просто трансляцией социокультурных норм и готового научного знания. Ее назначение состоит в формировании у индивида способности ориентироваться в сложном социальном мире и умения найти для себя нишу, в которой он сможет осуществить свою самую высшую потребность – актуализировать свои творческие потенции. С этой точки зрения важно осознать тот ресурс развития, который, опираясь на интеллектуальное творчество, созидает не что иное, как потенциал преобразований, или потенциал развития.

В диссертации отмечается, что в этом смысле понятие потенциала относится к деятельности некоторого субъекта и характеризует его состояние с точки зрения возможности осуществления определенного вида деятельности, обеспечивая при этом и определенный уровень качества этой деятельности. Специфика же исследуемых деятельности и соответствующих ей отношений заключается в том, что речь идет о взаимодействии в рамках одного пространства двух видов деятельности, обеспечивающих потенциальные возможности этого пространства в становлении профессиональной культуры специалиста-творца. С одной стороны, это инновации как процесс саморазвития образовательного пространства, с другой, – образования как социального института и процесса, который рассматривается в качестве одного из важнейших ресурсов развития общества.

Оба процесса, взаимно дополняя друг друга, призваны создать образовательные условия перехода системы высшего образования к освоению гуманитарно-ориентированной модели специалиста, по своим основаниям отличающейся от существующей не столько возможностью более детальной разработки личностной компоненты, но и, главное, содержанием смыслов и целеполаганий специалиста как образованного и образующегося человека.

Включение в гуманитарно-ориентированную модель специалиста смыслов и целей образовательной деятельности, обеспечиваю-

шей их дальнейшее влияние на деятельность профессиональную, не только заметно ее обогащает, но и вносит в нее социокультурную составляющую так, что она становится своеобразным организующим началом всей совокупности элементов модели, а следовательно, и самой деятельности.

В диссертации показано, что гуманитарно-ориентированная модель позволяет приблизиться к актуализации имманентных сущностных качеств субъекта образования, его актора, не только в деятельностно-преобразующем процессе учения, но и в последующей профессиональной деятельности. Таким образом, гуманитарно-ориентированная модель специалиста, в ее социокультурных параметрах, становится не только основанием для определения *его* соответствия динамично изменяющимся потребностям общества (т. е. мерилom качества образования, а не подготовки специалиста), но и организующими ориентирами образовательного процесса в высшей школе.

Далее диссертант заостряет внимание на том, что для реализации такого рода модели специалиста необходимо построить образовательное пространство, обладающее особыми качествами, способствующими побуждению к становлению субъектности личности и непременному ее атрибуту – творческой, поскольку «...современная культура – это культура, ориентированная не на пользу, а на самоценность человека как уникальности, как личности, как единственного источника продуктивного деяния»<sup>1</sup>. Новая социальная реальность, рассматриваемая с позиций потребности в творческой, порождает потребность создания условий становления профессиональной культуры, для которой творческая является базовым элементом организации деятельности.

Принципиальная переориентация образовательной деятельности и педагогического процесса на личность творческую неизбежно требует и принципиально иных методологических оснований их организации. Здесь лежат истоки обращения к идее образовательного пространства, которое воспроизводит все сущностные черты пространства культуры. К основным характеристикам такого пространства диссертант относит следующие:

- такое преодоление внешней предзаданности педагогического процесса, которое в рамках образовательного пространства создает условия достаточной степени свободы познающего субъекта, позволяющей выстраивать собственную индивидуальную траекторию вплоть до определения содержания и пространственно-временных форм своего развития;

- проектирование и удержание определенных рамок образова-

---

<sup>1</sup> Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии. 1996. № 10. С. 51.

тельного пространства и общей динамики возможного изменения всей его архитектуры как оснований совместной, коллективно-распределенной жизнедеятельности субъектов образования, как освоения способов организации деятельности (познавательной, оценочной, преобразовательной) не только в образовательном пространстве, но и в пространстве культуры;

– содержательная направленность развития образовательного пространства связана с тем, что при его локализации в заданных рамках (образовательного учреждения, комплекса или других организационных форм) сохраняется вся полнота структуры и универсальность пространства культуры и воспроизводится способ его существования;

– разнообразие включенных в нее образовательных сред (от овеществленной и материализованной среды обитания до среды духовного общения), которые объединены вокруг содержательного ядра образовательного пространства, позволяющего удерживать всю полифонию взаимодействий в предсказуемых рамках и обеспечивать заданную динамику изменений.

Эти характеристики и составляют социокультурный потенциал образовательного пространства как пространства становления профессиональной культуры гуманитарно-ориентированного специалиста.

Материал **параграфа 1.3. «Творчество – качественная характеристика профессиональной культуры современного специалиста»** построен с учетом понимания того, что единственно возможным способом трансформации образования, обеспечивающим его переход на новые парадигмальные основания, является инновация. На этом основании диссертант привлекает внимание к проявляющейся тенденции следующего рода: в связи со все большей востребованностью инновации как специфического способа развития достаточно острой становится проблема взаимоотношения инновации и творчества, поскольку далеко не всегда инновация как способ внедрения некоторого новшества представляет собой творческий процесс. К примеру, внедрение «нового», снятого под копиру с действительной и результативной инновационной деятельности, представляет собой стереотипное воспроизводство алгоритма переноса, весьма далекого от творчества.

В диссертации последовательно применяется подход, согласно которому фундаментальное отличие творчества от любой деятельности заключено в мотивации, задающей структуру и основные характеристики любых видов деятельности, в направленности человека на саморазвитие личности, воспроизводство творческой личности, создание отчуждаемого и невоспроизводимого (т. е. уникального) продукта (В. Иноземцев). По мнению диссертанта, природа творческой личности человека лежит не столько в плоскости создания нового продукта, сколько в способности к такому самоизменению, в результате которого и мо-



жет возникнуть новый продукт. В связи с этим возникает необходимость понимания различий между организацией мыследеятельности личности и целостным социальным механизмом творчества.

На этом пути в диссертации предлагается различать такие понятия, как «креативность» и «творческость». В этом контексте креативность определяется как свойство мышления, связанное со способностью находить множество различных вариантов решения какой-либо проблемы в одних и тех же условиях. Креативность – это рационализируемое качество мышления человека, во многом предопределяющее его творческие способности, но не являющееся достаточным условием определения творчества как социального явления. Творческость выступает не просто в качестве некоторой предзаданной способности человека, а скорее как специфическое социальное качество, порождающее характер любой, в том числе и профессиональной, деятельности. Природа творческости как непрерывного процесса самовыражения заключается в том, что конечной целью выступает не столько изменение мира, но и самоизменение. В то же время творческость имеет социальный характер, поскольку изменяющийся человек соответствующим образом изменяет и условия своего существования. Творческость – это социально-духовный феномен, воплощаемый в социальном качестве личности и проявляющий себя в свободно организуемой деятельности.

Подобное понимание социального механизма творческости, отмечается в диссертации, дает возможность принципиально развести такие понятия, как «творчество – результат», то есть процесс, действительно порождающий принципиально новое, и «творчество – процесс», собственно творческую по своей сущности деятельность, деятельность преобразующую, саму по себе представляющую собой нечто новое. Здесь же проявляется понимание социальных индикативов творческости личности, явленные в виде творческого потенциала (возможное) и творческих способностей (реализуемое в деятельности).

Разворот образования к проблеме формирования творческости как качественной характеристики профессиональной культуры специалиста вполне совпадает с новыми тенденциями проявления социокультурной миссии высшей школы, которая оформляется таким образом, что на смену «формирования специалиста» приходит «действие появлению образованного человека»<sup>1</sup>.

Изменение миссии естественным образом диктует потребность в уточнении конечного результата образовательной деятельности высшей школы. Некоторым исследователям он представляется в виде «грамотности», способной предотвратить функциональную несостоятельность специалиста. Другой подход к определению возможного

---

<sup>1</sup> Жуков В.И. Российское образование: перспективы и проблемы развития. М., 1998.

результата образовательных усилий высшей школы обращен к пониманию его в качестве «образованности». Что касается образованности, то этот термин отражает попытку охватить явление в его целостности. «Образованность в ее современном понимании предполагает методологически гибкий, проектно-ориентированный интеллект, способность к коммуникации позитивного типа, сформированной установкой на социальную ответственность»<sup>1</sup>.

В связи с этим диссертант обращается к анализу сущности компетентностного подхода, опирающегося на синтез содержания приобретаемых знаний и личностные качества осведомленности, опыта, умений и т.д., отмечая, что именно он все чаще выступает в виде системообразующего принципа организации образовательного процесса нового поколения. С компетентностным подходом связан и процесс придания образованию опережающего характера, который всецело ориентирован на присутствие в содержании образования компонентов, способствующих формированию творческой личности как необходимого социального качества специалиста.

В диссертации выделяется положение, в связи с которым проблема формирования творческой личности может быть решена при одновременном пересечении заложенных соответствующих условий, с одной стороны, в модель специалиста, с другой, – в системное обеспечение образовательного пространства. Конкретный характер реализации социального механизма творчества в реальном образовательном пространстве, с учетом обозначенных принципиальных различий «творчества – процесса» и «творчества – результата», требует учета того, что каждое из них определяет отношение к образовательной парадигме, реализуемой в образовательном пространстве в той же мере, как и парадигмальные основания организации образовательного пространства определяют характер инновационной деятельности.

При этом происходит смещение акцентов во взаимодействии указанных компонентов социального механизма творчества. В одном случае, если в образовательном пространстве преобладают традиционные параметры субъект-объектных отношений, в поле которых студент выступает в качестве объекта образовательного воздействия, в социальном механизме творчества акцент смещается в сторону ценности таких его компонентов, как идеализация и децентрация. Сам же творческий процесс имеет объектный характер, при котором и преподаватель и студент играют роли средства инновационного процесса. По существу они вытеснены за рамки самого процесса и не могут характеризоваться в качестве его акторов.

В другом, при преобладании в образовательном пространстве

---

<sup>1</sup> Смирнова Н.В. Социальные технологии реформирования образования в России // Социально-политический журнал. 1996. № 1.



субъект-субъектных отношений, мотивационный центр творчества сдвигается в сторону таких компонентов социального механизма, как идентификация и самоактуализация, что детерминирует весь процесс, превращая его в инновационный по сути, где инновация становится если не образом жизни, то стилем отношений, формирующим творческую среду. Только в таком случае образовательное пространство приобретает развивающий характер и становится пространством развития личности.

На этом основании диссертант приходит к выводу о том, что творчество и инновации тесно связаны процессуально тем, что они представляют собой условие и результат развития личности в образовательном пространстве. Именно это и определяет характер их взаимодействия. При этом следует учитывать и то обстоятельство, что инновационная деятельность, как основной преобразующий движитель, в свою очередь зависит от диапазона возможностей образовательной системы, творческой готовности акторов образования к инновациям и доступа акторов образования к ресурсам развития.

Во второй главе **«Новая социальная реальность и трансформация социокультурного потенциала образовательного пространства высшей школы»** весь исследовательский материал выстраивается как логически последовательный анализ степени соответствия образовательной реальности высшей школы тем системным принципам организации образовательного пространства, которые оформляют его в качестве пространства становления и развития творческой личности как социально значимой черты личности современного специалиста.

В параграфе 2.1. **«Социокультурная динамика образовательного пространства вуза: от культуровоспроизводящей к культуротворческой деятельности»**, с точки зрения качественной социальной определенности социокультурной практики, вычленены неспецифические и специфические формы, или сферы, культуры. Диссертант, в качестве основной методологической посылки исследования принимает положение о том, что неспецифические формы социокультурной практики характеризуются тем, что люди осваивают необходимые для них знания и навыки не специально, но в повседневном опыте обращения с окружающим предметным миром, общения с другими людьми. На уровне обыденной сферы культуры в основном осуществляется лично-именной тип социального кодирования. Здесь, безусловно, господствует *воспроизводящий* тип отношений человека и культуры. По такому типу воспроизводства построена вся система информационно-знаниевого образования.

В связи с этим в диссертации подчеркивается мысль о том, что образование, как специфический канал культурной трансляции векторно направленный на будущее, не может ограничиваться лишь воспроизводящей деятельностью. Именно производящая составляющая

может достраивать целостность образовательного пространства до целостности культуры, преодолевая ситуацию стереотипизированного воспроизведения, здесь может осуществляться другой тип интеграции в культуру – *производящий*, непосредственно связанный с таким социальным качеством субъекта деятельности, как *творчество*.

Диссертант солидаризируется с высказываемым рядом исследователей предположением, что культура может удваивать себя в образовании, создавая таким образом действенный механизм своего развития.

В этом случае принцип культуросообразности определяет общий способ организации как образования в целом, так и отдельных образовательных систем. Культура в целом может стать объектом педагогического осмысления, наиболее общей моделью организации целостного, научно обоснованного культуросообразного образовательного пространства, которое способно предоставить всю полноту дидактических возможностей для свободного развития культуры мышления.

Именно в культуросообразном образовательном пространстве среди целей выделяются те, которые способствуют оптимальному взаимодействию триады ценностей: «личность – культура – творчество». Отсюда основным ориентиром выступает развитие *культурно-творческой миссии личности*. А помогают ее осуществлению интеграция образования и культуры в локальном социуме и наращивание возможности расширения культурно-образовательного пространства. В заданной постановке эти цели предполагают ориентацию на основания новой парадигмы образования как культууроформирующего и культуросообразующего процессов.

Диссертант показывает, что детерминирующими факторами процесса интеграции образования и культуры в локальном социуме выступают: во-первых, принципы организации образовательного процесса в высшей школе, имеющей принципиально различные парадигмальные основания. Главным здесь является не только содержание и технологии собственно образовательного процесса, а скорее всего принципиальное изменение отношений между поколениями в образовательном пространстве. Во-вторых, одним из основных факторов выступает степень соответствия этим принципам профессионально-педагогической культуры профессорско-преподавательского состава и его способности к изменению соотношения инноваций и традиций в структуре образования.

В диссертации на основе выделения двух видов работы нейрофизиологических механизмов (имплицитном и эксплицитном), которые соответствуют двум основным парадигмам, охватывающим большую часть образовательного пространства системы высшего образования, предлагается вывод о том, что парадигма развивающего

образования (оспосабливающего) реализует включение личности в мыследеятельностный процесс, сторонами которого выступают творчество и понимание. Следовательно, наиболее полно *социокультурная ориентация образовательного процесса* находит воплощение в так называемом «понимающем» образовании, основой проектирования которого становятся принципы философской герменевтики<sup>1</sup>.

Здесь целостность образовательного процесса вполне обеспечивается его дифференциацией на две взаимодополняющие стороны: одна строится на раскрытии смысла объекта понимания, другая в это же время – вооружает навыками осуществления понимающих процедур, методами изучения объекта. Такая организация позволяет одновременно решить две задачи социокультурного характера. Первая – переводит процесс обучения в собственно познающий, образовательный процесс, обеспечивая соответствующее принципиально новое его качество. Вторая – субъективизирует образовательное пространство, создавая потребность в проявлении социальной позиции действенного актора образовательного процесса, поскольку понимание, происходящее в результате внутреннего диалога, является одновременно для человека пониманием самого себя.

Предлагаемая организация образования предполагает наличие возможности для каждого студента выстраивать индивидуальную образовательную траекторию и вести квалифицированный диалог по той или иной отрасли знания или проблеме не только с педагогом-специалистом. Она обеспечивает возможность диалога студентов разных курсов, разных структурных подразделений, наконец, разных учебных заведений и т.д. Все это способствует созданию особой атмосферы – атмосферы интеллектуально-эмоционального комфорта.

В качестве второй составляющей такого рода образовательного процесса выступает профессионально-педагогическая культура как культура сотворчества в познающе-образовательном движении.

Непременным условием образовательного процесса выступает то, что принципы его организации должны быть осознаны и приняты всеми его участниками, поскольку осознанность – тоже принцип организации образования в его социокультурном измерении. Осуществление этого принципа обеспечивает: во-первых, целостный характер предлагаемой структуры; во-вторых, самопонимание участников образовательного процесса, тем самым гуманизируя образовательную среду, делает ее более эффективной и переводит каждого участника в позицию актора образовательного процесса.

**В параграфе 2.2. «Индивидуализация культурно-образовательных траекторий – условие формирования творческой спо-**

---

<sup>1</sup> Сулима И. Принципы организации образовательного процесса (герменевтический опыт) // *Alma Mater*. 1999. № 1.

*собности специалиста»* отмечается, что истинной инновацией, обеспечивающей становление и развитие творческой, является создание условий индивидуализации образовательных траекторий. Одним из основных компонентов этих условий, конечно же, является культурно-образовательное пространство.

Проведенное исследование еще раз показало, что имеющееся образовательное пространство не всегда способно выполнить роль интегратора социокультурных усилий разных социальных субъектов образовательного процесса. Это происходит потому, что способы его организации слабо учитывают наличие в вузе нескольких социально-педагогических укладов, отличающихся как принципами устройства внутренней жизни, так и ориентацией на ценности профессионального поведения, различными мотивационными механизмами. На целостность образовательного пространства оказывает влияние и размежевание учебной и воспитательной составляющих образовательного процесса, которые разошлись не только технологически, но и по отношению к ним основных акторов образования, низкий авторитет воспитательной работы среди преподавателей. А между тем оптимизация этого соотношения предопределяет социокультурную составляющую образовательного процесса в целом.

В диссертации анализируются предпосылки и факторы изменения творческого потенциала образовательного пространства как пространства становления и проявления творческой. Показано, что в мотивационном ядре преподавательской деятельности присутствуют мотивы, которые можно считать потенциалом преодоления обозначившегося профессионального флюса. К примеру, на выбор преподавательской деятельности для 55% опрошенных оказал влияние творческий характер этой деятельности,

Что касается студенческой молодежи, то определенным потенциалом здесь являются оптимистические ориентации более половины студентов связаны с тем, что высшее образование позволит получить интересную профессию и впоследствии достичь карьерных высот. Обращают на себя внимание серьезные изменения, связанные с возрастанием значимости занятий интеллектуальным трудом и реализацией творческого потенциала.

По мнению диссертанта, это в первую очередь связано с достигнутой ориентацией, диктующей поведенческую направленность студенчества. В этом некоторые исследователи видят одно из проявлений инновационной функции образования (воспроизводство новых социокультурных образцов поведения и новой системы ценностей).

В диссертации обращается внимание на то, что принципиальная разница позиционирования участников образовательного процесса по принципу субъектности служит одним из основных препятствий ус-

пешного парадигмального перехода. Причем эта трудность в равной степени характерна как для преподавателей, так и для студентов. Хотя достаточно очевидно и то, что переход к развивающей парадигме образования затрудняется доминирующей в высшей школе профессионально-педагогической культурой преподавателей. Эта культура имеет две особенности. Во-первых, она сама складывалась в условиях «информационно-знаниевой» парадигмы обучения. Во-вторых, специально никто не занимается проблемой ее изменения в духе ориентиров развивающего образования.

Как показало исследование, профессиональное сознание преподавателя все еще тесно связано с традиционными представлениями об организации собственной деятельности, которая остается в пределах «учебности». Так, характеризуя основные профессиональные качества преподавателя высшей школы, 73,0 % опрошенных преподавателей ориентированы на передачу глубоких знаний по предмету и лишь 34,9 % отмечают необходимость формирования у студентов самостоятельного мышления.

Что касается собственного творческого потенциала, то в ранговом ряду из десяти наиболее значимых ценностей, характеризующих профессиональную культуру преподавателя, на самом последнем стоит «способность к самостоятельности и творчеству в педагогическом процессе», которую разделяет в качестве значимой ценности лишь каждый десятый из опрошенных преподавателей. Косвенным свидетельством достаточно невысокого инновационного потенциала в организации образовательного процесса является и то, что основанием организации собственной профессиональной деятельности для 46,9 % преподавателей является типовая учебная программа. Лишь 18,8 % опрошенных указали на то, что организуют образовательный процесс на основе авторской программы.

В диссертации особое место занимает анализ эффективности научно-исследовательской работы, поскольку это одна из немногих легализованных форм проявления творческого студента. Несмотря на некоторую разницу, легко объясняемую несовпадением целевых установок (очевидна прагматическая направленность студенческого мышления – обсуждение курсовой (дипломной) работы – 50,0 %), можно с уверенностью сказать, что в целом оба субъекта образовательной деятельности достаточно высоко оценивают значимость студенческой научно-исследовательской работы.

Оценочный паритет наблюдается и при характеристике подготовительной стадии участия студентов в работе научно-исследовательских семинаров. Так, 22,5 % студентов считают необходимым специально готовиться к участию в работе научных семинаров, а еще 57,7% свое участие сопровождают поиском дополнительной инфор-

мации по проблеме и подготовкой сообщения на определенную тему. Что касается преподавателей, то 31,7 % (что и следовало ожидать исходя из специфики функционального подхода) из них считают специальную подготовку обязательным элементом научно-исследовательской деятельности студентов, а 56,1 % разделяют мнение о возможности эпизодической подготовки в виде поиска дополнительной информации по изучаемой проблеме.

Диссертант особо отмечает то, что студенты, посещающие научные семинары, достаточно осознанно относятся к ним с точки зрения целеполагания своей деятельности, поскольку сугубо «административный ресурс» (контроль деканата – 5,6 %) и опривыченное поведение (8,3 %) явно уступают личностно-образовательным мотивам – 73,3 %.

Рассматривая проблему индивидуализации образовательных траекторий как самую эффективную форму организации образовательного процесса по типу творческой деятельности, диссертант подчеркивает принципиальное отличие самого способа организации образовательного взаимодействия. Его сутью становится *общение* субъектов образования, тем самым образовательный процесс перерастает рамки обучающего, поскольку в его предметность включаются не только, или не столько, «знания» учебного предмета, сколько «живые знания» (В.П. Зинченко) как процесс соотнесения контекста профессиональной жизни и интересов человека с контекстом и проблематикой культуры.

Практика организации такого рода образовательного пространства свидетельствует, что личностное педагогическое взаимодействие возможно при согласовании системы принципов (диалогизации, проблематизации, персонификации, индивидуализации педагогического взаимодействия). Однако одним из самых серьезных препятствий на пути индивидуализации образовательных траекторий является отсутствие должного взаимопонимания между преподавателем и студентом. Об этом можно судить по взаимной оценке характера отношений, существующих между преподавателями и студентами. Если 73,4 % преподавателей оценивают их как «живой личный контакт, способствующий взаимопониманию и продуктивному взаимодействию», то лишь 27,9 % студентов разделяют эту оценку, а 63,5 % характеризуют их как «формальные контакты в рамках учебного процесса».

В диссертации эти стороны образовательного взаимодействия характеризуются как механизм торможения становления и развития творческой личности будущего специалиста.

В заключительном **параграфе 2.3. «Инновационное управление – социальный гарант формирования творчества как характерной черты профессиональной культуры»** диссертант, опираясь на понимание того, что если речь идет о парадигмальной трансфор-



мации образования, то происходит смена оснований системы и принципов ее функционирования, обосновывает особую роль системы управления образованием.

Во-первых, речь идет об опережающей трансформации самой системы управления как некоторой целостности, задающей изменение всей совокупности деятельностей, в том числе и в первую очередь – образовательной деятельности. Во-вторых, внимание привлекается к тому, что в процессе собственной трансформации эта система должна не только сохранять предмет управления – преобразующееся образование, но и обеспечивать сущностную смену самого предмета, от формирующей, информационно-знаниевой его сущности к развивающей. Тем самым творчество как социальное качество реально утверждается не только как цель подготовки специалиста, но и как способ управленческого сопровождения образовательного процесса.

Диссертант разделяет мнение о том, что в таком случае система управления как творческая деятельность по организации всей разновидности деятельностей в системе высшей школы должна: во-первых, удерживать целостность образовательного пространства как пространства оформления творческого потенциала личности и получения необходимого качества образования; во-вторых, обладать инновационным потенциалом, способным обеспечить смену образовательных парадигм.

Как показало исследование, если в основу управленческого сопровождения положена трансформация образовательного процесса с точки зрения взаимодействия его акторов, то наиболее ярко она может быть представлена на основании концепции становления коллективного субъекта образовательного процесса (Е.Сахарчук). Его генезис достаточно полно позволяет воспроизвести восхождение от информационно-знаниевого типа образования к его социокультурной противоположности, имманентно включающей в себя воспитательную составляющую. Этот процесс проходит три качественно отличных этапа межсубъектных отношений: нормативный, ценностный и смысловой. В качестве критерия выделения этапов служит степень осознания ценностно-смыслового контекста подготовки выпускника в сообществе преподавателей и студентов, а прогнозируемыми параметрами этой подготовки при переходе от одного ее этапа к другому становятся критерии качества процесса и результата.

Диссертант привлекает внимание к тому, что такая организация управленческой деятельности решает две задачи: во-первых, обеспечивает парадигмальный переход организации образовательного процесса; во-вторых, позволяет максимально использовать творческий потенциал образовательного пространства. На первом этапе процесс характеризуется отчужденным состоянием его акторов, при котором студент в бук-

вальном смысле встраивается «в круг наукоучения» с его жесткой предопределенностью, однозначностью понятийного аппарата. Вторым этапом отличается осознанием личного смысла подготовки всеми субъектами образовательного процесса. В полной мере социокультурная составляющая образовательного процесса, а, следовательно, и его качества, проявляет себя на третьем этапе – *смысловом*, который отличается четким осознанием смыслообразования, когда и преподаватели и студенты хорошо представляют и внутренне разделяют миссию вуза.

В диссертации проводится аналитическое сравнение сущности концепции коллективного субъекта управления и ряда распространенных в образовательном пространстве моделей управления. Одни из них базируются на игнорировании закономерностей развития образовательных систем, когда приоритет отдается лишь целевому результату. В основе других подходов к достижению целей образования находятся различные теоретические обоснования правомерности тех или иных приоритетов. Наиболее адекватным управленческим сопровождением становления развивающей парадигмы образования, как парадигмы, удовлетворяющей условиям формирования творческих будущих специалистов, выступает модель инновационного управления («организационное обучение»).

В этой модели диалектически взаимосвязаны два процесса – самореализации и саморазвития, две стороны единой сущности, ибо самореализация – не что иное, как превращение духовного потенциала в практическое действие, а саморазвитие имеет форму обратной связи – от результатов и условий практического действия к обогащению мыследеятельностной практики. Интеграция двух начал дает целостный (а если точнее – полноценный, а не частичный) субъект управления, где само управление выступает в форме проектной деятельности.

Диссертант отмечает, что специфические качества проектной культуры привлекают внимание к возможностям их использования в создании как моделей проектно-созидательных образовательных систем с реализацией проектно-ориентированного образовательного процесса, преодолевающих барьер «субъект-объектных» отношений (т.е. обеспечивающих субъектность как условие развитие), так и моделей управленческого их сопровождения синергетического и экзистенциального свойства. Все субъекты образовательного процесса (и преподаватель, и студент) объективно вынуждены выходить в поле применения универсальных способностей. Это существенно увеличивает диапазон мышления и, одновременно, центрирует его вокруг гуманитарной составляющей.

В **Заключении** диссертации подводятся итоги исследования, обобщены полученные результаты и выводы и намечены перспективные направления дальнейшей работы по данной проблеме.



**В Приложении** приводится инструментарий авторского конкретно-социологического исследования и даются таблицы с наиболее общими результатами, полученными в ходе проведенного исследования.

**По теме диссертации опубликованы следующие работы:**

*Статья, опубликованные в ведущем рецензируемом научном журнале, рекомендованном ВАК*

1. *Беликова С.С.* Инновации и творчество как социальный механизм развития образования [Текст] / С.С. Беликова // Социально-гуманитарные знания. – 2009. – № 7. (0,7 п.л.)

**Научные статьи, доклады, тезисы:**

2. *Фандеева Е.М., Фандеева С.С.* Инновационный педагогический подход довузовской подготовки в системе непрерывного профессионального образования [Текст] / С.С. Беликова // Актуальные проблемы высшего профессионального образования: Сб. науч. тр. / Шахтинский ин-т (филиал) ЮРГТУ (НПИ). – Новочеркасск: УПЦ «Набла» ЮРГТУ (НПИ), 2006. (0,2 п.л.) (авторские 0,15 п.л.)

3. *Фандеева Е.М., Беликова С.С.* Самостоятельная работа студентов – необходимая составляющая качества обучения будущих специалистов XXI века [Текст] / С.С. Беликова // Социализация и воспитание студенческой молодежи: Мат. межвузовской научно-практической конференции. – Ростов н/Д.: Изд-во СКАГС, 2007. – Вып. 2. (0,25 п.л.) (авторские 0,2 п.л.)

4. *Беликова С.С.* Инновационный потенциал самостоятельной работы студентов [Текст] / С.С. Беликова // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. – М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. (0,2 п.л.)

5. *Беликова С.С.* Реализация концепции непрерывного образования в системе «школа-вуз» [Текст] / С.С. Беликова // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: Труды 8-й Междунар. науч.-практич. конф. 25-27 марта 2008 г. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2008. (0,13 п.л.)

6. *Фандеева Е.М., Беликова С.С.* Инновационные педагогические подходы в решении проблем образования высшей школы [Текст] / С.С. Беликова // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: Труды 8-й Ме-

ждунар. науч.-практич. конф. 25–27 марта 2008 г. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2008. (0,13 п.л.) (авторские 0,1 п.л.)

7. *Чистяков А.В., Беликова С.С.* Новая парадигма профессионального образования как отражение социальных проблем современного высшего образования [Текст] / С.С. Беликова // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: Сб. науч. трудов 9-й Междунар. науч.-практич. конф. 24–26 марта 2009 г. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2009. – Ч. 1. (0,13 п.л.) (авторские 0,1 п.л.)

8. *Беликова С.С.* Социальное творчество как основа профессиональной культуры специалистов XXI века [Текст] / С.С. Беликова // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: Сб. науч. трудов 9-й Междунар. науч.-практич. конф. 24–26 марта 2009 г. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2009. – Ч. 2. (0,2 п.л.)

9. *Беликова С.С.* Особенности стратегии повышения качества педагогического образования [Текст] / С.С. Беликова // Актуальные проблемы высшего профессионального образования: Сб. науч. тр. / Шахт. ин-т ЮРГТУ (НПИ). – Новочеркасск: Набла, 2009. (0,2 п.л.)

10. *Беликова С.С.* Особенности инновационной парадигмы высшего профессионального образования [Текст] / С.С. Беликова // Наука в современном обществе: состояние и тенденции развития: Мат. Всерос. науч.-практич. конф. 22–23 апреля 2009 г., г. Шахты. – Шахты: Изд-во ЮРГУЭС, 2009. (0,45 п.л.)

11. *Беликова С.С.* Анализ моделей управленческого сопровождения инноваций в образовательном пространстве [Текст] / С.С. Беликова // Образование и общество: Тез. докладов Всероссийской социологической конференции 20–22 окт. 2009 г. – М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2009. (0,13 п.л.)

12. *Беликова С.С.* Социальная значимость причин торможения инноватизации образования [Текст] / С.С. Беликова // Образование и общество: Тез. докладов Всероссийской социологической конференции 20–22 окт. 2009 г. – М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2009. (0,13 п.л.)

13. *Беликова С.С.* Обоснование выбора модели управленческого сопровождения инноваций в образовании [Текст] / С.С. Беликова // Перспективы развития систем среднего и высшего профессионального образования в современном обществе: Сб. статей II Международной научно-практической конференции (октябрь 2009 г.). – Пенза, 2009. (0,25 п.л.)

14. *Чистяков А.В., Беликова С.С.* Социальные проблемы современного высшего образования в зеркале новой образовательной парадигмы [Текст] / С.С. Беликова // Перспективы развития систем среднего и высшего профессионального образования в современном обществе: Сб. статей II Международной научно-практической конференции (октябрь 2009 г.). – Пенза, 2009. (0,25 п.л.) (авторские 0,2 п.л.)

15. *Беликова С.С.* Инновационные возможности процесса самостоятельной работы студентов [Текст] / С.С. Беликова // Психология и педагогика современного образования в России: Сб. статей IV Международной научно-практической конференции (октябрь 2009 г.). – Пенза, 2009. (0,25 п.л.)

16. *Беликова С.С.* Интеграция образовательной инноватики и творчества – ресурс развития современной системы образования [Текст] / С.С. Беликова // Психология и педагогика современного образования в России: Сб. статей IV Международной научно-практической конференции (октябрь 2009 г.). – Пенза, 2009. (0,25 п.л.)

